



Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)

Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training



Technische Universität Braunschweig
Institut für Pädagogische Psychologie
Bienroder Weg 82
38106 Braunschweig
<http://www.tu-braunschweig.de/ipp>

2019

Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)
Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training.
<https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231126-0>

Inhalt

Vorwort	5
---------------	---

Bernhard Sieland und Laura Jordaan

Kommentar: Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Umbruch zwischen Auftrag, alten Schwächen und neuen Chancen	7
---	---

Trainingskonzepte für Lehramtsstudierende

Christin Höppner, Claudia Dotzler, Hermann Körndle und Susanne Narciss

Training mit Microteaching zur Entwicklung und zum Einsatz formativer Feedback- strategien in Lehr-Lernsituationen	23
---	----

Gregor Damnik, Hermann Körndle und Susanne Narciss

Training zur Aufgabenkultur – Aufgaben systematisch auswählen, überarbeiten und reflektiert einsetzen können	37
---	----

Bastian Carstensen, Michaela Köller und Uta Klusmann

Training zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehramtsstudierenden	53
---	----

Lena Hannemann, Gesa Uhde und Barbara Thies

Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramts- studierenden – 2. Evaluationsstudie	69
--	----

Gabriele Krause

Training zur Förderung von Kompetenzen für die Arbeit mit Videofeedback	83
---	----

Train-the-trainer-Konzepte

Florian Henk, Kim Leonie Prüß, Gabriele Krause und Barbara Thies

Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell: Professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungsangebote in psychosozialen Handlungsfeldern 109

Gesa Uhde, Barbara Thies und Lena Hannemann

Trainer/in für Classroom-Management werden – Ein Schulungskonzept 129

Evelyn Krauß

Training zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen und dessen Weiterentwicklung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in integrativen Klassen (SLK-IK) 143

Lehrveranstaltungsformate mit hohem Praxisanteil

Hannah Perst, Barbara Thies, Cora Adameit und Gesa Uhde

Konzeption und Evaluation einer Schulung für studentische Mentorinnen und Mentoren 163

Christina Plath

Einsatzmöglichkeiten der Szenario-Methode zur Förderung einer vermehrt problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit spezifischen Lehr- und Lerninhalten 171

Training zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehramtsstudierenden

Bastian Carstensen, Michaela Köller und Uta Klusmann

Zusammenfassung

Der Übergang in die berufliche Praxis stellt für viele Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten eine große Herausforderung dar. Besonders nicht gelingende, konfliktreiche soziale Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern werden als häufigste Stressoren der Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger genannt. Eine bessere Vorbereitung auf die Quantität und Qualität der sozialen Herausforderungen des Unterrichtens im Rahmen der universitären Ausbildung könnte das Stresserleben beim Berufseinstieg verringern. Als zentrale Voraussetzung für die Gestaltung gelingender sozialer Interaktionen gilt die sozial-emotionale Kompetenz. Entsprechend stellt der vorliegende Beitrag ein Trainingsprogramm zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz für Lehramtsstudierende vor. Es ist auf die Durchführung innerhalb eines Semesters angelegt und sieht sowohl die Vermittlung theoretischen Wissens als auch die Übung praktischer Handlungsweisen vor, sodass Lehramtsstudierende adäquat auf die sozialen Herausforderungen der beruflichen Praxis vorbereitet werden. Das Trainingsprogramm wird von den Studierenden positiv angenommen und als hilfreich für die zukünftige berufspraktische Tätigkeit eingeschätzt. Die Wirksamkeitsevaluation zeigte eine Förderung des Wissens über Emotionen, der Regulation von Emotionen und der sozialen Fähigkeiten, die zentrale Bestandteile der sozial-emotionalen Kompetenz darstellen. Ebenso berichteten die Teilnehmenden nach dem Besuch des Trainings ein größeres affektives Wohlbefinden.

Schlüsselbegriffe: sozial-emotionale Kompetenz, Training, Lehrkraft-Schüler-Interaktion, Wohlbefinden

Dipl.-Psych. Bastian Carstensen, Prof. Dr. Uta Klusmann
Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN)
Olshausenstraße 62
24118 Kiel
bcarstensen@ipn.uni-kiel.de

Dr. Michaela Köller
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Institut für die Pädagogik des Lehrens und Lernens (IPL)
Olshausenstraße 75
24118 Kiel

Einleitung

„Habe es nicht geschafft, die Schüler zu beruhigen“; „Die Schülerinnen und Schüler waren heute unausgeglichen“ – so lauten zwei Beispiele aus einer Tagebuchstudie zu den täglichen Ereignissen junger Lehrkräfte (Schmidt, Klusmann & Kunter, 2016). Sie verdeutlichen, dass der Übergang von der universitären Lehramtsausbildung in die berufliche Praxis für junge Lehrkräfte eine große Umstellung darstellt (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012). Es kommt vor, dass die neuen Herausforderungen der Berufsrealität Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger überfordern (Friedman, 2000; Veenman, 1984). Die Überforderung bezieht sich – wie auch die Beispiele zeigen – zumeist auf die soziale Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und geht mit einem höheren Stresserleben einher, das verringertes Wohlbefinden und Burnoutsymptome bedingen kann (Dicke, Parker et al., 2015; Friedman, 2000; Hong, 2010; Klusmann et al., 2012). Mögliche Reaktionen der Lehrkraft auf diese Situation bestehen in der Veränderung ihrer Einstellungen und ihres Lehrverhaltens (z.B., Veenman, 1984), beispielsweise zulasten eines schülerorientierten und unterstützenden Unterrichts und mit negativen Auswirkungen auf die Lehrkraft-Schüler-Beziehung.

Die Probleme in der sozialen Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern betreffen beispielsweise Aspekte der Klassenführung, Disziplinprobleme, aber auch die Bewältigung aufkommender Konflikte (Dicke, Parker et al., 2015). Zudem gestaltet sich der Aufbau einer positiven Lehrkraft-Schüler-Beziehung als herausfordernd. Probleme in der Lehrkraft-Schüler-Beziehung gehen hierbei mit einem negativen emotionalen Erleben einher (Frenzel, 2014; Hargreaves, 2000). Eine aktuelle Untersuchung zu den täglichen Ressourcen und Stressoren von Lehrkräften zeigte ebenfalls, dass sich die meisten genannten Stressoren beim Unterrichten ereigneten, wohingegen auf weitere Tätigkeiten wie Vor- und Nachbereitung oder Organisation nur ein Bruchteil der Nennungen entfiel (Schmidt, Klusmann, Lüdtke, Möller & Kunter, 2017). Die täglichen Stressoren wiederum reduzierten das tägliche Wohlbefinden der Lehrkräfte signifikant (Schmidt et al., 2017). Eine gelingende Lehrkraft-Schüler-Interaktion ist hingegen mit einem höheren Wohlbefinden sowie einer höheren Motivation der Lehrkraft assoziiert (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2004; Klassen, Perry & Frenzel, 2012; Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Auch die Schülerinnen und Schüler profitieren von einer hohen Qualität der Lehrkraft-Schüler-Interaktion hinsichtlich ihres Interesses, ihrer Motivation und eines größeren Lernerfolgs (Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018; Furrer & Skinner, 2003; Hattie, 2009; Rimm-Kaufman & Hamre, 2010; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011).

1. Aktueller Stand in der Lehrerbildung

Bisherige Befunde sprechen dafür, dass das Stresserleben von Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern im Lehramt vor allem auf soziale Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern zurückzuführen ist und die Hinwendung zu maladaptivem Verhaltensweisen wie

starker Kontrolle und geringer Unterstützung der Schülerinnen und Schüler eine Konsequenz daraus ist (Bergmann, 1976; Odell, 1990; Veenman, 1984). Gleichzeitig ist eine positive Lehrkraft-Schüler-Beziehung ein wichtiger Faktor für verschiedene wünschenswerte Lehrer- und Schülerergebnisse, wie Motivation, Wohlbefinden und Lernerfolg (u.a. Jennings & Greenberg, 2009; Wubbels & Brekelmans, 2005). Folglich erscheint es wichtig, schon in der universitären Ausbildung von Lehrkräften einen hohen Stellenwert auf die Vermittlung von spezifischen Fähigkeiten zu legen, die den erfolgreichen Umgang mit den sozialen Herausforderungen im Lehrerberuf gewährleisten. Entsprechende Forderungen finden sich bereits in den von der Kultusministerkonferenz formulierten Standards für die Lehrerbildung, die die Förderung sozial-kommunikativer Fähigkeiten einschließen (KMK, 2014). Auch die Ergebnisse einer Delphi-Studie (Kunina-Habenicht et al., 2012) zur Identifikation der zentralen bildungswissenschaftlichen Inhalte für die Lehrerausbildung sprechen für die Relevanz der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. Hierzu zählen unter anderem Wissen über den Unterricht als soziale Situation; Kenntnis von Modellen der Lehrkraft-Schüler-Interaktion; Gestaltung eines positiven Lernklimas; Partizipation von Schülerinnen und Schülern; Konfliktlösungsstrategien; Motivation, Emotion und Handlungsregulation der Schülerinnen und Schüler etc. (Kunina-Habenicht et al., 2012). Schließlich wird auch im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefordert, dass Lehrkräfte neben der fachlichen Qualifikation über fachübergreifende Kompetenzen wie die soziale Kompetenz, aber auch Kompetenzen für den Umgang mit sich selbst und ihrer Arbeitsweise verfügen sollten (BMBF, 2016).

Die Probleme junger Lehrkräfte in der sozialen Interaktion mit Schülerinnen und Schülern wurden in den letzten Jahren auch vermehrt in der Forschung adressiert. So wurden Trainings zum Thema Klassenführung entwickelt und positiv evaluiert (z.B. Dicke, Elling, Schmeck & Leutner, 2015; Freiberg & Lapointe, 2006; Piwowar, Thiel & Ophardt, 2013). Fähigkeiten für die Auseinandersetzung mit dem eigenen emotionalen Erleben und zur positiven Beziehungsgestaltung werden bisher allerdings nur selten durch Interventionen in der Lehrerbildung adressiert (z.B. Steins, Haep & Wittrock, 2015; Vesely, Saklofske & Nordstokke, 2014). Für berufstätige Lehrkräfte wurde die Wirksamkeit solcher Interventionen bereits empirisch bestätigt. Studien zeigen Effekte auf das eigene Wohlbefinden sowie auf die Beziehungsgestaltung und Unterrichtsqualität (Braun, Roeser, Mashburn & Skinner, 2018; Jennings et al., 2017). Auf Basis der positiven Befunde für berufstätige Lehrkräfte und durch das Fehlen entsprechender Interventionen für angehende Lehrkräfte sehen wir den Bedarf für ein Training, das die sozial-emotionale Kompetenz von Lehramtsstudierenden fördert.

2. Sozial-emotionale Kompetenz

Das Konzept der sozial-emotionalen Kompetenz umfasst mehrere Dimensionen, die hierarchisch aufeinander aufbauen: das Wissen über Emotionen, Fähigkeiten zur Emotionsregu-

lation sowie Fähigkeiten für angemessene Verhaltensweisen in der sozialen Interaktion (Elias et al., 1997). Für den Schulkontext gilt sie als zentrale Voraussetzung für den Aufbau und Erhalt von gelingenden Beziehungen sowie eine erfolgreiche Gestaltung des Unterrichts (Jennings & Greenberg, 2009).

Das auf der untersten Hierarchieebene verortete Wissen über Emotionen umfasst die korrekte Wahrnehmung von Emotionen, die Kenntnis ihrer Entstehungsbedingungen und ihres Einflusses auf das Verhalten (Elias et al., 1997; Mayer & Salovey, 1997). Die Kenntnis der Entstehungsbedingungen und Komponenten einer Emotion (z.B. assoziierte Gedankeninhalte, Handlungsimpulse etc.; Pekrun & Lillenbrink-Garcia, 2014) ermöglicht ihre angemessene Regulation, die zu günstigeren Verhaltensweisen in der sozialen Interaktion zwischen der Lehrkraft und ihren Schülerinnen und Schülern führt (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009; Sutton & Wheatley, 2003). Als besonders effektiv hat sich hierbei die Anwendung der kognitiven Umbewertung als Emotionsregulationsstrategie gezeigt (Gross, 2015). Aufbauend auf dem kompetenten Umgang mit dem emotionalen Erleben tragen soziale Fähigkeiten zur gelingenden Interaktion bei, vor allem, da der Umgang mit Schülerinnen und Schülern in einer Schulklasse einen ganz besonderen sozialen Kontext darstellt, der durch einen Hierarchieunterschied zwischen den Akteuren geprägt wird, durch das zahlenmäßige Verhältnis von einer Lehrkraft gegenüber 20-30 Schülerinnen und Schülern, aber auch durch die altersbedingte Entwicklung und Verhaltensänderungen, die bei den Schülerinnen und Schülern im Verlauf der Schulzeit stattfinden (z.B. Jonkmann, 2009). Fähigkeiten zum Aufbau und Erhalt einer guten Lehrkraft-Schüler-Beziehung, zur Durchsetzung der eigenen Ziele, zur emotionalen Unterstützung der Schülerinnen und Schüler und für einen erfolgreichen Umgang mit Konflikten gehen unter anderem mit dem Verständnis der sozialen Situation, der Transparenz und Klarheit in der Interaktion und der Bereitschaft zur Übernahme der Schülerperspektive und Anwendung empathischen Verhaltens einher (Jennings & Greenberg, 2009; Rose-Krasnor, 1997).

3. Entwicklung des Trainings

Die sozial-emotionale Kompetenz umfasst in ihren Dimensionen sowohl Aspekte deklarativen Wissens als auch implizites bzw. prozedurales Handlungswissen. Eine erfolgreiche Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz setzt folglich ein Lehrformat voraus, das beide Aspekte adressiert. Ein Trainingsprogramm, das die Vermittlung theoretischer Inhalte mit praktischen Übungen kombiniert, kann diese Voraussetzung erfüllen. Die einzelnen Themen wurden theoriegeleitet ausgewählt und für die Zielgruppe von Lehramtsstudierenden angepasst. Hieraus ergibt sich ein Rahmenmodell für das Training, welches Wissen über Emotionen, die Regulation von Emotionen und soziale Fähigkeiten umfasst (siehe Abbildung 1).

Die Inhalte und Methoden wurden sowohl von bereits bestehenden Trainingsprogrammen adaptiert (u.a. „Gefühle im Griff“, Barnow, 2015; „Training emotionaler Kompetenzen“, Berking, 2015; „The Emotionally Intelligent Teacher, Brackett & Katulak, 2007; „Gruppentraining sozialer Kompetenzen“, Hinsch & Pfingsten, 2002) als auch neu entwickelt.

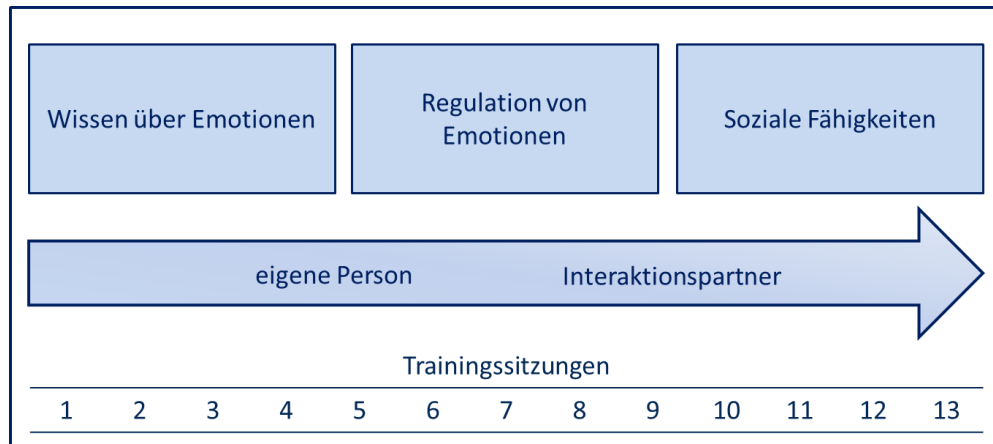


Abbildung 1.
Rahmenmodell des Trainingsprogramms

Vermittelt werden die Inhalte im Rahmen von 13 wöchentlich stattfindenden Präsenzveranstaltungen mit einem Umfang von jeweils 90 Minuten. Die einzelnen Sitzungen sind einheitlich aufgebaut und bestehen jeweils aus einer theoretischen Inputphase, einer Elaborationsphase und einer Transferphase. Der theoretische Input leitet das jeweilige Thema ein und verschafft den Teilnehmenden notwendige Wissensgrundlagen. Die Inhalte werden im Rahmen der Elaborationsphase mittels Einzel- oder Gruppenaufgaben bzw. Diskussionen vertieft. Die Förderung von praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt in der Transferphase, z.B. mittels (videographierter) Rollenspiele oder der Bearbeitung von Fall- und Videovignetten. Zwischen den Sitzungen zu bearbeitende Hausaufgaben fördern je nach Aufgabenstellung das theoretische Wissen, dessen Elaboration oder den Transfer, z.B. bei der Anwendung des Gelernten in Alltagssituationen. Abbildung 2 stellt die verwendeten Methoden im Überblick dar. Sämtliche für das Training relevanten Materialien (Präsentationsfolien, Arbeits- und Merkblätter) werden den Teilnehmenden in Papierform und digital bereitgestellt, um ihnen eine umfassende Nachbereitung der Inhalte zu ermöglichen.

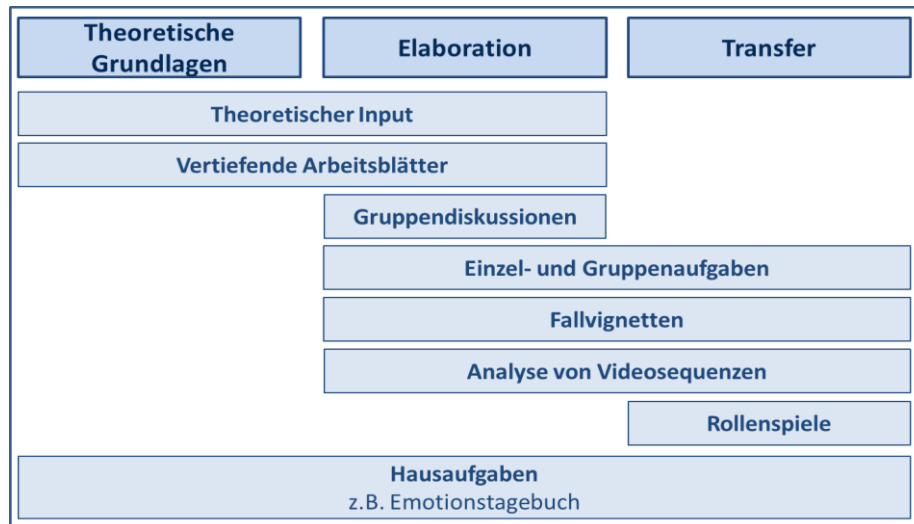


Abbildung 2.

Verwendete Methoden zur Vermittlung der sozial-emotionalen Kompetenz

4. Die Trainingssitzungen im Überblick

4.1 Die Einführungssitzung

Die erste Sitzung dient der Einführung in das Themengebiet der sozial-emotionalen Kompetenz. Gemäß der Definition von Elias et al. (1997) werden die sozial-emotionale Kompetenz und ihre Bestandteile vorgestellt und in Beziehung zum Rahmenmodell des Trainings gesetzt (siehe Abbildung 1). Ferner wird ihre Bedeutung für die Arbeit im Lehrerberuf aufgezeigt. Zur Motivierung der Teilnehmenden für die Arbeit im Rahmen des Trainings wird der aktuelle Forschungsstand vorgestellt, wobei auf empirische Befunde aus der Stress- und Belastungsforschung, zur Unterrichtsqualität sowie zur Lehrkraft-Schüler-Beziehung eingegangen wird. Sie zeigen Zusammenhänge zwischen der sozial-emotionalen Kompetenz der Lehrkraft und dem Wohlbefinden (Chang, 2009) sowie der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern bzw. dem Unterrichten (Braun et al., 2018; Chang, 2009; Jennings et al., 2017) auf.

4.2 Der Themenbereich Wissen über Emotionen

Dieser Themenbereich verfolgt die Lernziele, das Erkennen und die korrekte Benennung von Emotionen zu fördern sowie ihren Einfluss auf das Verhalten zu erkennen. Hierfür wird im Rahmen der zugehörigen Sitzungen der theoretische Hintergrund zum Konzept der Emotion dargestellt, wie diese entstehen und welche Funktion sie übernehmen (Pekrun & Linenbrink-Garcia, 2014). Die Vorstellung und Diskussion empirischer Befunde hinsichtlich des emotionalen Erlebens im Schulkontext, sowohl für die Lehrkraft als auch auf die Schülerinnen und Schüler, macht die Bedeutung der Emotion für die erfolgreiche Gestaltung des

Schulalltags deutlich (Pekrun, Götz, Titz & Perry, 2002; Sutton & Wheatley, 2003). Elaboriert wird dieses theoretische Wissen durch die Bearbeitung von authentischen Praxisbeispielen, z.B. im Rahmen der Analyse von videobasierten und schriftlichen Unterrichtssequenzen, die vom emotionalen Erleben der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler geprägt sind. Hierbei werden sowohl problematische Fälle als auch positive Beispiele analysiert. Auf diesem Wege wird den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, sich ein differenziertes Bild über die positiven und negativen Effekte von Emotionen auf das eigene Verhalten, auf das Schülerverhalten sowie die soziale Interaktion spezifisch für den Unterrichtskontext zu machen. Um die subjektive und bewusste Wahrnehmung der eigenen Emotionen und typischer kognitiver Bewertungsprozesse zu fördern, bearbeiten die Teilnehmenden parallel zu den Sitzungen ein Online-Tagebuch¹. In diesem Rahmen sollen die Teilnehmenden ihre täglichen Emotionen beschreiben und auslösende Bedingungen identifizieren.

4.3 Der Themenbereich Regulation von Emotionen

Das vorhandene Wissen über Emotionen wird in diesem Themenbereich durch Kenntnisse und Fähigkeiten hinsichtlich des Umgangs mit Emotionen erweitert. Konkrete Lernziele bestehen darin, dass die Teilnehmenden verschiedene Wege zur Emotionsregulation kennenlernen, diese hinsichtlich ihrer Güte und Anwendbarkeit bewerten können sowie die Anwendung positiv bewerteter Strategien üben. Die Basis für die Arbeit in diesem Themenbereich bildet das von Gross (1998, 2015) entwickelte Modell zur Emotionsregulation. Es ordnet dem Verlauf der Emotionsentstehung unterschiedliche Strategien zur Emotionsregulation zu, die wiederum durch eine Vielzahl konkreter Maßnahmen repräsentiert werden. Zu den Strategien zählen die Auswahl einer Situation (z.B. mit der Klasse einen Ausflug unternehmen), die Veränderung einer Situation (z.B. Gestaltung der Rückgabe einer Klassenarbeit), die Verschiebung des Aufmerksamkeitsfokus (z.B. auf besonders (un-)motivierte Schülerinnen und Schüler achten), die kognitive Umbewertung (z.B. „trotz des allgemeinen Lernrückstands macht die Klasse nach und nach kleine Fortschritte“) sowie die Reaktionsveränderung (z.B. Enttäuschung über die Ergebnisse der Klassenarbeit unterdrücken). Abhängig vom jeweiligen Kontext unterscheiden die Strategien sich hinsichtlich ihrer positiven und negativen kurz- bzw. langfristigen Folgen für das eigene Wohlbefinden und die Interaktionsgestaltung (Chervonsky & Hunt, 2017; Gross, 1998, 2015). In diesem Zusammenhang bekommen die Teilnehmenden noch einmal die Hausaufgabe, ihr emotionales Erleben im Rahmen des Online-Tagebuchs (s.o.) zu erfassen, dieses Mal erweitert um die Angabe der von ihnen ergriffenen Maßnahmen zur Emotionsregulation. Eine repräsentative Auswahl dieser Angaben wird unter Rückgriff auf das Modell zur Emotionsregulation

¹Die Online-Bearbeitung der Tagebücher verfolgte den praktischen Zweck, die Angaben der Teilnehmenden mit vergleichsweise wenig Aufwand aufbereiten und für die jeweils folgenden Trainingssitzungen verwenden zu können.

systematisiert und gemeinsam auf Basis der Modellannahmen hinsichtlich ihrer Angemessenheit bewertet. Zusätzlich dienen empirische Befunde zur Emotionsregulation der Einschätzung ihrer Anwendbarkeit im Schulkontext (Sutton, 2004; Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009). Aus der Arbeit am Emotionsregulationsmodell können die Teilnehmenden schlussfolgern, dass eine ganzheitliche Veränderung der erlebten Emotion mittels adaptiver Emotionsregulation (z.B. kognitive Umbewertung) positiv mit dem eigenen Wohlbefinden und dem Verhalten in sozialen Interaktionen assoziiert ist (Lopes et al., 2011) und den negativen Folgen einer emotionalen Dissonanz vorbeugt (Krause, Philipp, Bader & Schüpbach, 2008).

Eine Voraussetzung für die adaptive Emotionsregulation ist die Fähigkeit zur bewertungsfreien Wahrnehmung, die vorwiegend durch eine achtsame Grundhaltung erreicht wird (Roeser, Skinner, Beers & Jennings, 2012). Entsprechend wird mit den Teilnehmenden auch das Thema Achtsamkeit behandelt. In diesem Rahmen führen die Teilnehmenden spezifische Achtsamkeitsübungen durch. Außerdem werden Handlungsanweisungen für achtsames Verhalten im Alltag, d.h. die bewertungsfreie Wahrnehmung einer aktuellen Situation erarbeitet. Im letzten Abschnitt des Themenbereiches Regulation von Emotionen werden die bereits für die eigene Person behandelten Inhalte auf andere Personen bzw. potentielle Interaktionspartner und -partnerinnen erweitert. In Gruppenarbeit wird die Übernahme der Schülerperspektive geübt und ihr Nutzen für den Unterricht sowie die Lehrkraft-Schüler-Beziehung diskutiert. Außerdem wird die Anwendung empathischen Verhaltens gegenüber den Schülerinnen und Schülern eingeübt. Abschließend wird den Teilnehmenden aufgezeigt, dass Perspektivenübernahme und empathisches Verhalten in Abhängigkeit der externen Gegebenheiten (z.B. Klassengröße, gemeinsame Zeit mit der Klasse, Zeitdruck etc.) mit unterschiedlich hohen Kosten hinsichtlich der eigenen Ressourcen einhergehen. Für den flexiblen und ressourcensparenden Einsatz von Empathie werden unterschiedliche Strategien vermittelt (Cooper, 2004).

4.4 Der Themenbereich Soziale Fähigkeiten

Gemäß der hierarchischen Struktur der sozial-emotionalen Kompetenz dienen die in den vorangegangenen Themenbereichen geförderten Fähigkeiten als Grundlage für die Förderung sozialer Fähigkeiten. Im Rahmen dieses Themengebiets erweitern die Teilnehmenden ihr Wissen über den sozialen Kontext Schule und erwerben spezifisch für diesen Kontext relevante soziale Fähigkeiten. Das Wissen umfasst hierbei die Rolle der eigenen Wahrnehmung sowie die sozialen Motive von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Altersstufen. Die relevanten Fähigkeiten betreffen auf der einen Seite die angemessene Durchsetzung der eigenen Forderungen, auf der anderen Seite die Anwendung kooperativer Verhaltensweisen, die zur Etablierung einer kooperierenden und insgesamt positiven Lehrkraft-Schüler-Beziehung beitragen.

Die Vermittlung des theoretischen Wissens ermöglicht den Teilnehmenden eine informierte Erklärung von problematischen Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler, die über naive Schlussfolgerungen (z.B. „Die Schülerin/der Schüler will mich persönlich angreifen“) hinausgeht und motivieren zur Anwendung von Verhaltensweisen, die zu einer positiven Lehrkraft-Schüler-Beziehung beitragen, indem die psychologischen Grundbedürfnisse bzw. sozialen Leitmotive der Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung finden (Ryan & Deci, 2000). Basierend auf dem Modell von Wubbels und Brekelmans (2005), wird das Verhalten der Lehrkraft in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern auf zwei Dimensionen verortet, die kooperative und einflussnehmende Verhaltensweisen unabhängig voneinander abbilden. Die Teilnehmenden schätzen sich auf diesen Dimensionen selbst ein und erarbeiten persönliche Entwicklungsziele. Eine zentrale Schlussfolgerung aus der Arbeit an diesem Modell ist, dass sowohl kooperierendes als auch einflussnehmendes bzw. dominantes Verhalten gleichzeitig möglich ist und sich nicht gegenseitig ausschließt. Gemäß dieser Dimensionen üben die Teilnehmenden im weiteren Verlauf des Trainings kooperierende Verhaltensweisen (Dimension Nähe) und angemessenes Durchsetzungsverhalten (Dimension Einfluss). Diese Inhalte werden jeweils über die Darstellung eines schematischen Ablaufs eingeführt (angelehnt an Hinsch & Ueberschär, 1998). Die Elaboration und praktische Übung der Verhaltensweisen geschehen mittels der Analyse neu konstruierter Fallvignetten und der Durchführung von Rollenspielen. Ergänzend zur Einübung dieser Verhaltensweisen wird mit den Teilnehmenden der Umgang mit Konfliktsituationen eingeübt. Als Basis dient das konstruktive Konfliktgespräch nach Gordon, Burch und Organ (2006). Das Ziel des konstruktiven Konfliktgesprächs liegt in der Konfliktlösung ohne Niederlage, d.h. die Konfliktparteien erarbeiten gemeinsam und gleichberechtigt eine Konfliktlösung, die für alle Beteiligten annehmbar ist. Als erstes werden den Teilnehmenden die einzelnen Schritte des Konfliktlöseprozesses vorgestellt. Wie zuvor für das Kooperations- und Durchsetzungsverhalten erfolgt die praktische Einübung mittels Fallvignetten und Rollenspielen.

4.5 Abschluss des Trainings

Im Vorfeld der letzten Sitzung des Trainings können die Teilnehmenden ungeklärte Fragen einsenden oder den Wunsch äußern, gewisse Themen in der letzten Sitzung noch einmal vertiefend anzusprechen. Neben dieser variablen Komponente besteht die Abschlusssitzung aus einem kurzen Rückblick auf die behandelten Inhalte, die nun noch einmal in einem Gesamtzusammenhang dargestellt werden. In einer abschließenden Übung reflektieren die Teilnehmenden über ihre sozial-emotionale Kompetenz und sollen identifizieren, in welchen Bereichen ein weiterer persönlicher Entwicklungsbedarf besteht, den sie auch nach dem Training weiterverfolgen möchten.

5. Evaluation und Ausblick

Mit Beginn im Sommersemester 2016 wurde das Trainingsprogramm in mehreren Kohorten mit bereits über 400 Lehramtsstudierenden an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel durchgeführt. Das Training fand hierbei im Rahmen von Veranstaltungen des Masterstudiums statt, die sich im fachübergreifenden Modul „Pädagogische Psychologie im Master Lehramt“ verorten. Ein Teil dieser Studierenden nahm an einer Evaluation teil, die mittels eines Prä-Post Kontrollgruppendesigns realisiert wurde und $N = 99$ Teilnehmende des Trainings sowie $N = 38$ Studierende in Parallelseminaren des Moduls einschloss. Die Fragestellungen der Evaluation fokussierten sich vor diesem Hintergrund auf die Akzeptanz dieses Trainingsangebots bei dieser Zielgruppe sowie auf dessen Wirksamkeit.

Hinsichtlich der ersten Fragestellung konnte nachgewiesen werden, dass die Studierenden sehr zufrieden mit den Inhalten und der Durchführung des Trainings waren. Dieser Punkt ist vor allem vor dem Hintergrund relevant, dass die Akzeptanz einen Bedingungsfaktor für die Wirksamkeit einer Intervention darstellt (Lipowsky, 2010). Im Einklang mit der großen Akzeptanz fiel auch die Wirksamkeitsevaluation positiv aus. Das Training förderte das Wissen über Emotionen, die Regulation von Emotionen und die sozialen Fähigkeiten, die zentrale Bestandteile der sozial-emotionalen Kompetenz darstellen. Ferner konnte im Verlauf des Trainings das affektive Wohlbefinden der Studierenden gesteigert werden. Für einen detaillierten Überblick zur Evaluation des Trainings siehe Carstensen, Köller & Klusmann (eingereicht).

Auf Basis der ersten positiven Befunde zur Wirksamkeit des vorliegenden Trainingsprogramms sind weitere Studien zur prädiktiven Validität des Trainings für das tatsächliche Unterrichtsverhalten der (angehenden) Lehrkräfte im Sinne von emotionaler Unterstützung und Klassenführung sowie für das Wohlbefinden notwendig. Das Training sollte zu einer verbesserten Qualität des Unterrichtsverhaltens und zu einem höheren Wohlbefinden führen (Jennings & Greenberg, 2009). Es erscheint außerdem geeignet dafür, dass es für weitere Zielgruppen adaptiert werden könnte, z.B. für Lehrkräfte, die bereits länger im Beruf stehen und auch Dozierende in der Hochschullehre.

Literaturverzeichnis

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Social support and classroom management are related to secondary students' general school adjustment: A multilevel structural equation model using student and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology*. 110(8), 1066–1083. <https://doi.org/10.1037/edu0000256>
- Barnow, S. (2015). *Gefühle im Griff!* Berlin, Heidelberg: Springer.
- Berking, M. (2015). *Training emotionaler Kompetenzen* (3. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.

- Bergmann, C., Bernath, L., Hohmann, I., Krieger, R., Mendel, G., & Theobald, G. (1976). Schwierigkeiten junger Lehrer in der Berufspraxis. *Giessen: Zentrum für Lehrerbildung der Justus Liebig-Universität.*
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.), *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide* (pp. 1–27). New York: Psychol. Press/Taylor & Francis.
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2018). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245–255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2016). *Neue Wege in der Lehrerbildung: Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Carstensen, B., Köller, M. & Klusmann, U. (2019). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz von angehenden Lehrkräften: Konzeption und Evaluation eines Trainingsprogramms. *Manuskript eingereicht zur Publikation.*
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chervonsky, E., & Hunt, C. (2017). Suppression and expression of emotion in social and interpersonal outcomes: A meta-analysis. *Emotion*, 17(4), 669–683. <https://doi.org/10.1037/emo0000270>
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care*, 22(3), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., . . . Shriver, T. P. (Eds.). (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, Va., USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Freiberg, H. J., & Lapointe, J. M. (2006). Research-based programs for preventing and solving discipline problems. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 3–15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494–518). New York: Routledge.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Psychotherapy in Practice*, 56(5), 595–606.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.
- Gordon, T., Burch, N., & Organ, M. (2006). *Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst* (18. Aufl.). München: Heyne.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.
- Gross, J. J. (Ed.). (2015). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hinsch, R., & Pfingsten, U. (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hinsch, R., & Ueberschär, B. (1998). *Gewalt in der Schule: Ein Trainingsprogramm für Lehrer und Lehramtsstudenten*. Potsdam.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., . . . Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jonkmann, K. (2009). *Soziale Dynamik im Klassenzimmer: Person- und Kontextperspektiven auf Dominanz und Affiliation in der Adoleszenz*. Freie Universität, Berlin.

- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(4), 275–290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- KMK. (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014).
- Krause, A., Philipp, A., Bader, F., & Schüpbach, H. (2008). Emotionsregulation von Lehrkräften: Umgang mit Gefühlen als Teil der Arbeit. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich, & M. Wülser (Eds.), *Arbeitsort Schule* (pp. 309–334). Wiesbaden: Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-9551-3_12
- Kunina-Habenicht, O., Lohse-Bossenz, H., Kunter, M., Dicke, T., Förster, D., Gößling, J., . . . Terhart, E. (2012). Welche bildungswissenschaftlichen Inhalte sind wichtig in der Lehrerbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 649–682. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0324-6>
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf - Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, 1, 51–72.
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schütz, A., & Salovey, P. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter? *Journal of Personality*, 79(2), 429–467. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00689.x>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & Sluyter D. J. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). New York: Basic Books.
- Odell, S. J. (1990). Mentor teacher programs. What research says to the teacher. Washington D.C.: National Education Association
- Pekrun, R., Götz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91–105.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.). (2014). *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Piowar, V., Thiel, F., & Ophardt, D. (2013). Training inservice teachers' competencies in classroom management. A quasi-experimental study with teachers of secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.007>

- Rimm-Kaufman, S. E., & Hamre, B. K. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record*, 112(12), 2988–3023.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schmidt, J., Klusmann, U., & Kunter, M. (2016). Wird alles besser? Positive und negative berufliche Ereignisse von Referendarinnen bzw. Referendaren und Lehrkräften im Vergleich. *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, 63(4), 278–291. <https://doi.org/10.2378/peu2016.art22d>
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J., & Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 85–97. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.004>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Steins, G., Haep, A., & Wittrock, K. (2015). Technology of the self and classroom management—A systematic approach for teacher students. *Creative Education*, 6(19), 2090–2104. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.619213>
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143–178.

- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher–student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6–24.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>